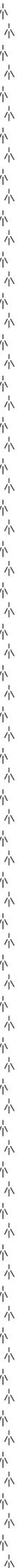


PARTE I – ÁMBITO CONCEPTUAL

CAPITULO II. PROFESIÓN, DESARROLLO PROFESIONAL Y PROFESIONALIDAD: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL ITINERARIO PROFESIONAL.

- 1. Profesión***
- 2. Desarrollo Profesional***
- 3. Profesionalidad***
- 4. Identificación Profesional***



CAPÍTULO II: PROFESIÓN, DESARROLLO PROFESIONAL Y PROFESIONALIDAD: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL ITINERARIO PROFESIONAL DOCENTE.

Para que un proceso de formación tenga sentido para alguien, debe tenerlo ante todo, para quien lo propone.
(Joan Rué, 2002, 123)

El profesor no nace, se hace. El profesor se forma a través de una cadena de sucesos vitales, desde su formación previa hasta el acceso a la docencia, su desarrollo en la misma, el centro donde desarrolla su práctica, su forma de participar en experiencias formativas, el desarrollo de su personalidad, todo esto contribuye en su crecimiento profesional y personal.

Lo primero es aprender “los secretos de enseñar” para aplicarlos luego en el contexto del aula. Es un aprendizaje técnico que luego irá acompañado de procesos reflexivos, investigativos y colaborativos que van dando cambios significativos en su desarrollo como docente. Burke (1987 en Marcelo y Mignorance, 1992, 370) lo llamó “*modelo de crecimiento y desarrollo profesional*” conformado por los ciclos de la carrera profesional, el contexto personal y el contexto organizativo. Las distintas fases de crecimiento o desarrollo profesional forman un continuo pero no en forma lineal sino en forma espiral que a medida que se va experimentando va mermando la incertidumbre profesional y afianzando la autoestima personal.

Dos grandes aspectos abarcan dicho desarrollo:

1.- Lo Personal.- La esencia misma de la persona condiciona la concepción de aprender a ser docente si consideramos que un docente efectivo es *alguien* que sabe analizar y resolver problemas. Lo personal mediatiza la concepción profesional de ser educador. Nias (1989 en Marcelo y Mignorance, 1992, 371) considera “*el self como elemento crucial en el modo en que los profesores mismos construyen la naturaleza de su tarea*”. El factor humano (naturaleza, motivaciones, relaciones

intergrupales) está siendo altamente considerado como elemento creador de un clima favorable en el desarrollo de los centros educativos. El *“self profesional”* es, en otras palabras, un condicionante de la salud organizacional de un centro, y por ende, de la mejora en la calidad de la educación. El Yo, el ajuste físico y el emocional son determinantes en la conducta consigo mismo y muy importante con el grupo de compañeros, de alumnos y otros; lo que lleva a un buen desenvolvimiento en un trabajo colaborativo. El desarrollo del profesor como persona es necesario considerarlo desde todos los frentes que integran el desarrollo profesional docente (organizativo, institucional, comunitario, etc.). Se ha llegado a considerar si muchos de los problemas que ocurren en los planteles serán resultados de *“los desajustes de maduración y equilibrio de las personas que componen el colectivo profesional y no tanto de la carencia de conocimientos psicopedagógicos o disciplinares”* (Imbernón, 1998, 18).

José María Hernando (en Historia Abierta,1996,2) manifiesta la importancia que se dio al fundamento personal de los docentes en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI en su informe para la UNESCO como elemento fundamental a ser considerado para mejorar la calidad de la educación.

Por todo esto, es necesario considerar el Itinerario Profesional del Docente desde el momento en que se decide elegir la carrera de educación para los estudios universitarios y no otra. Existe una predisposición ante los estudios a seguir, lo que acerca más y establece un cierto compromiso con la carrera y se comienza a sentir y actuar como profesional de la misma.

2.- Lo Profesional

Lo profesional, fuertemente relacionado a lo personal, conforma parte de la espiral en ese itinerario que se cumple en la consecución de una meta. La profesión, el desarrollo profesional, la profesionalidad y la identidad profesional son parte de ese continuo que conforma el itinerario a seguir. Por tal razón van a ser descritas a continuación:

1. PROFESIÓN

El término *profesión* en general ha evolucionado en el tiempo y su aplicación universal en todos los contextos es difícil, sin embargo realizaremos algunas consideraciones respecto a su definición.

El Diccionario de Ciencias de la Educación (1983) define profesión como:

“Empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente. Tiene ciertas características: formación específica, dirigida y sancionada en su validez. Seguimiento de determinadas reglas. Aceptación y cumplimiento de un determinado código ético. Compartir un fin u objetivo beneficioso para todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Debe constituir la base económica del individuo ”.

Actualmente el enfoque que se le ha dado al término profesión ha sido circunscrito generalmente a determinadas características que deben reunirse para ser considerada como tal.

Hoyle (1995) define profesión como:

“...una ocupación de una serie de miembros que poseen un nivel elevado de conocimientos (técnico y especializado) y habilidad... el conocimiento técnico está fundamentado en dos componentes: a) una práctica validada (sistemáticamente examinada por la tradición o la ciencia), y b) proposiciones que incluyen modelos teóricos y descripciones de indicadores específicos, que guían la aplicación de esa práctica en casos particulares” (en Moral, 1998, 65).

Y Popkewitz la ha definido como:

“...grupo de personas con una elevada preparación, competencia y especialización que prestan un servicio público. Además tal denominación proporciona privilegios, autoridad y reconocimiento social a las personas que la reclaman (Popkewitz, 1985 en Marcelo, 1995, 207).

Fernández Pérez (1988) afirma:

“... una profesión se debe caracterizar [en primer lugar] por la posesión de un saber específico no trivial de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no le ejercen, o no pueden o no deben. En segundo lugar, un progreso continuo de carácter técnico...En tercer lugar, la existencia de una fundamentación crítico – científica...En cuarto lugar, destaca la autopercepción

del profesional, identificándose a sí mismo con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales” (Fernández Pérez, 1988, en Marcelo 1994, 136)

En lo referente a la profesión docente y la forma en que se aplica a los educadores, Blat y Marín señalan que,

“profesor es el que se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de las culturas (1980, 32 en Marcelo, 1995, 207).

A la luz de esta definición se puede decir, el docente de hoy no es el actor principal en el escenario de la transmisión de conocimientos (lograr en los discentes el acceso a ciertos saberes), sino que se presenta como el conductor de un proceso cada vez más complejo, el de enseñanza - aprendizaje. Se trata de un “mediador” en un proceso dinámico en el cual se espera que alumnos y alumnas aprendan a construir su propio conocimiento y una interpretación del mundo que les permita ubicarse en él de forma exitosa.

“...la educación ha llegado a alcanzar todas las clases sociales, a todos los grupos de edad, (...) alcanza niveles impensables en otras épocas, (...) se amplían las ofertas curriculares, que se hacen cada vez mas diversificadas. (...) Cuantitativamente, puede afirmarse que el problema de escolarización se ha solucionado...” (Torres, en Pérez y Ruíz, 1995, 69). Ahora se presenta como prioritario el problema de la calidad, enfocada desde tres puntos de vista, como los orienta De la Orden (Ídem,154), funcionalidad, eficacia y eficiencia. Aquí los profesionales de la educación cobran importancia y con ellos la profesión docente.

Ahora bien, la enseñanza como profesión ha sido ampliamente cuestionada. Cristina Moral Santaella (1998) y Fernández Enguita (1990 en Marcelo 1994) la considera como una “*semiprofesión*”, ya que la actividad profesional docente se ha visto limitada por:

- La falta de adscripción de un cuerpo de conocimientos teóricos propios y un fondo de investigaciones tan destacados como en otras profesiones; la subordinación del profesional al interés del cliente no aparece tan definida por poseer una autonomía bastante limitada, bien el campo individual, como en colectivo (Carr y Kemmis, 1988, 26).
- Así mismo, Marcelo en “Formación del Profesorado para el Cambio Educativo” (1995), plantea además otros aspectos tales como: *“la inexistencia de una cultura común a los docentes que se transmite a los candidatos a profesor”* (137). El proceso de socialización de los docentes a través de las prácticas no es atendido sistemáticamente por la institución formadora, sino que se da de forma casuística.
- El número de docentes también repercute en la imagen social de la profesión, es decir, el colectivo docente es uno de los más numerosos en la administración pública venezolana, y ese *“gran tamaño reduce los niveles salariales, (...) y ello simultáneamente repercute en tener un salario menor, y en consecuencia una ocupación de status inferior en la distribución de las profesiones”* (Cabero y Loscertales, 1998, 41). La pérdida progresiva de imagen social se puede apreciar en lo dicho por Fernández Enguita (Ídem, 37) quien afirma que las opiniones de los docente son válidas enmarcadas solamente dentro de la normativa de una institución escolar, del centro donde labora. *‘Frente al cliente, es la institución –la escuela-, no el individuo – el enseñante- quien posee la licencia’*.
- La falta de supervisión y control, no ofrecer suficientes oportunidades para el cambio de responsabilidades y permanecer como labor individualista y conservadora es otro aspecto que hace considerar a la docencia como una actividad que no cumple con los requisitos exigidos para establecerse como una profesión.
- Rueschmayer (en Marcelo, 1995, 138) apunta otros elementos que se *“consideran específicos de las profesiones, parece ser, de hecho, aspectos de la vida y subcultura de las clases media alta y alta”*. Pero

el origen social de los profesionales de la docencia, en general, es de clase media-baja. Ortega y Velasco (1991, 39) señalan estudios que muestran que *'cuatro de cada cinco maestros proceden de estratos bajos de las clases medias'* (en Cabero y Loscertales, 1998,37)).

- Además de análisis sociológicos, la educación debe ser estudiada desde un contexto histórico cultural, es decir, conocer el papel del educador en las propuestas curriculares a nivel de Estado. Pero también es conocido el importantísimo papel que juega el poder dominante en el control de los espacios de decisión, que van desde la Ley Orgánica de Educación, su Reglamento hasta el control sobre los libros de texto; por lo que los educadores ven mermada su capacidad de participación, limitándola al aspecto metodológico en el aula y a las relaciones interpersonales con los alumnos; controlado por las orientaciones teóricas y por los procesos de supervisión y evaluación. Los administradores hacen la política educativa; por lo que Fernando Gil expresa: *"el modelo burocrático refuerza el papel de los expertos, centraliza la toma de decisiones y acaba abogando por la limitación de la autonomía del profesor"* (1996,43). El profesorado como colectivo tiene muy poca autonomía, no interviene en la selección y preparación de los nuevos miembros, no toma decisiones sobre los procedimientos de la disciplina interna, ni en la estructuración de la organización para la cual trabajan. En otras palabras, se propende a la burocratización del trabajo del docente. Esto da pie a la falta de autonomía y a su vez conlleva a exigir de los profesores innovaciones en su trabajo, lo que produce mayores presiones en las mismas o peores condiciones de trabajo.
- La feminización de la profesión ha llevado a considerar su descualificación y *'expropiación de las competencias'* (Torres Santomé, 1991 en Marcelo, 1995, 147). Así, el estereotipo de asociar a la mujer con profesiones relacionadas con el mundo infantil y compatible con las tareas del ama de casa se está consolidando aunque el papel directivo está en manos masculinas. La cultura

profesional de los docentes de educación básica (de primero a sexto grado) se ve impregnada de elementos propiamente femeninos; por lo que algunos autores (Acker, 1992) proponen la inclusión del género como elemento a considerar dentro de las investigaciones sobre cultura docente. Sin embargo otros (Nias, Yeomans, 1989) consideran que en lo personal existen diferencias de género pero en lo profesional los posicionamientos no ofrecen diferencias entre hombres y mujeres (en Marcelo, 1995, 147). Es de hacer notar que “... conforme vayamos elevándonos en el sistema educativo, la presencia de mujeres disminuye y aumenta la de hombres” (Cabero y Loscertales, 1998, 39).

- Otro aspecto a considerar es la individualidad en el ejercicio de la profesión docente, que tiene que ver con la falta de tiempo para compartir experiencias y vivencias propias. Se aprende a depender del propio conocimiento, destrezas y el saber hacer; no se aprende a pedir ayuda o a compartir con los compañeros. Se piensa que la principal tarea es estar con los niños y ser responsable de ellos. Fullan y Hargreaves (ídem, 149) denominan el aislamiento docente como “*la competencia no reconocida y la incompetencia ignorada*”. Es decir, “*falta coordinación entre ellos [los profesores] y falta de disponibilidad para el trabajo en grupo*” (Cabero y Loscertales, 1995,98). Hargreaves y McMillan, (1992) han denominado ‘Balcanización’ a “*una forma de cultura en la que existen en la escuela o instituto más de un grupo de profesores que a menudo compiten entre sí, que buscan posiciones de privilegio, supremacía e independencia respecto de los demás grupos*” (en Marcelo, 1995,159).
- La falta de valoración, de incentivos, de motivación para la mejora hace de la carrera docente una carrera plana, ya que no es frecuente que los sistemas educativos logren implantar un sistema de recompensas de motivación intrínseca, como norma básica de promoción profesional. Los incentivos generalmente son extrínsecos como la remuneración económica. La oportunidad de “*mejora profesional*” como la llama Lourdes Montero (1998, 115) es renunciar a

su puesto de trabajo en un nivel educativo determinado para optar a un cargo en un nivel educativo superior, por ejemplo dejar educación básica para entrar al nivel universitario, donde mejoran las condiciones de trabajo, existe mayor reconocimiento social y se incrementa el salario; pero las tareas básicas a realizar son las mismas.

- Juan Manuel Campanario (1998) incluye otros factores, como considerar la carrera docente como *“más fácil que otras carreras y esta creencia puede orientar la elección de los alumnos más deficientes (...), difícil perspectiva de colocación profesional y el progresivo deterioro de las condiciones de trabajo”* (p. 130) entre otros.

Jacques Hallak (1992), considera que existen dos vertientes en la crisis que se presenta en la enseñanza como profesión:

- a) El *“Deterioro de la Calidad de la Educación”* debido a factores como:
 - Aumento del alumnado, por causas demográficas, sociales o económicas, a un ritmo acelerado.
 - Descalificación del docente ante la masificación de la educación.
 - Especialización exagerada, multitud de categorías que debilitan el prestigio de la profesión. Ausencia o superabundancia de diplomas, correspondencia imprecisa entre estos y la estructura de los puestos.
 - Bajos sueldos, por dificultades presupuestarias.
 - Malas condiciones de trabajo.
- b) El *“Ocaso de un viejo monopolio”*, monopolio de posesión del saber y del conocimiento, referido especialmente a la aceleración del progreso científico y tecnológico. La irrupción de los medios informativos y de comunicación en la cotidianidad privó a los docentes de su condición de *“únicos depositarios del saber”* y les dejó una *“organización aproximada... de un cúmulo de nociones parciales”* lo que ha producido una degradación pedagógica y por ende la mediocridad de la educación. Las nuevas tecnologías de la información y

comunicación en cuanto a calidad y cantidad de información han desempeñado una mejor transmisión y acceso a dicha información por parte de los alumnos que con el profesor como elemento individual (Cabero y Loscertales, 1998).

- Otro de los aspectos que afecta a la docencia como profesión radica en la inexistencia de una *“repercusión directa de la actividad de los profesores”* (Cabero y Loscertales, 1998, 42). En otras profesiones la actividad de sus profesionales es directamente observable por lo que los resultados son atribuibles a ellos, en beneficio o perjuicio de su actividad

“... en la enseñanza, por el contrario, los resultados son el efecto de la interacción de una serie de factores, de los cuales uno de ellos es el profesor, los otros lo conforman las características del propio alumno, el contexto donde la situación instruccional se produce, la familia...La realidad es que al profesor suele achacársele el ser el único responsable del posible fracaso del estudiante, pero sus éxitos son compartidos con otros profesionales, con el propio alumno, y con la familia”. (Idem)

- Aurora Campuzano, conforme a lo expresado en el cuarto informe mundial realizado por la UNESCO, añade en su artículo “Más apoyo y más medios para el profesorado”, presentado en el Boletín CDL de 1998 que *“el hecho de que la sociedad siga dispuesta a aceptar que se emplee como profesor a alguien que no ha sido formado específicamente para enseñar, pone de relieve lo difícil que es para los docentes conseguir que atiendan sus reivindicaciones”* (p.26), esto a raíz de que cuando hacen falta profesores para algunas asignaturas específicas se recurre la contratación de personas sin título universitario docente rebajando así el ideal plasmado en las Recomendaciones de la UNESCO, desmejorando no sólo la calidad de la educación sino la imagen del profesorado y de la enseñanza misma ante la sociedad, lo que no ocurre en otras profesiones.

- Además de todo esto, la docencia es una profesión con riesgos físicos (violencia, agresiones), pero mayormente psicológicos (estrés, ansiedad, agotamiento, depresión). José M. Esteve (1987) se refirió a estos riesgos, entre otros, como componentes del *“malestar docente”*. Ahora bien, las causas del malestar docente para Marcelo García (1995) pueden ser tanto contextuales como personales; Esteve (1987) las llamó *“factores de primer y de segundo orden”* (en Gil, 1996,18) y Martínez (en Marcelo García, 1995, 154) habla de variables sociales y variables individuales; todas referidas a elementos que inciden directamente sobre la práctica docente y sobre las condiciones ambientales en las que se desarrolla dicha práctica. Cabero y Loscertales(1998) sintetiza estos factores en:

De primer orden, son los que inciden en la actividad del profesor en su clase y contexto escolar:

- Falta de medios y recursos materiales adecuados.
- Aumento de la violencia escolar.
- Excesivo número de alumnos y falta de equipos de apoyo a su tarea.
- Dificultades de promoción laboral.
- La enseñanza exige una interacción personal constante.
- Necesidad de trabajar en algún momento, con personas que no están interesadas en el proceso.

De segundo orden, los que tienen su origen en el contexto social, cultural y ambiental de la sociedad en la cual se desenvuelve el profesor.

- Modificación del rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización.
- Baja remuneración salarial y prestigio social de la profesión.
- Diferencia entre la formación recibida y las necesidades que la realidad escolar posteriormente demanda.

- El profesor está siempre sometido a evaluación por diversos sectores y personas.
- Falta de atención por las autoridades Administrativas.
- Sistema de ingreso al Sistema Educativo.

Así mismo Cabero (1998) señala autores que han estudiado el “malestar docente” y lo enmarcan bajo diferentes perspectivas como lo hacen:

a) Martínez-Abascal y Bornas (1992) quienes hablan de perspectivas sociológicas (imagen del profesorado), pedagógicas (factores que inciden en el contexto escolar) y psicológicas (dimensiones internas del docente).

b) Thode (1992) expone tres causas de “malestar docente”: laborales (falta de motivación, horario, falta de profesionalidad, etc.), personales (gastos, provisionalidad del destino, inestabilidad de los contratados) y administrativas (irracionalidad en los concursos, excesiva responsabilidad y falta de autonomía).

c) Vera (1998) apunta otros factores dirigidos especialmente a los profesores noveles como son problemas con los alumnos (disciplina, motivación) y con las condiciones de trabajo (falta de material, desarrollo personal, actualización profesional).

Ortiz (1995, 66) refiriéndose a los docentes principiantes suma otra problemática: *“Inseguridad sobre cómo planificar estrategias para conseguir objetivos y sobre cómo organizar las cuestiones curriculares. Dificultades de cómo compatibilizar y organizar una enseñanza adecuada a las diferencias individuales de los alumnos”*.

Pérez Sastre, escribe sobre la salud mental, los trastornos psíquicos de los docentes y, hace referencia a un estudio en particular en el cual se llega a conclusiones como las siguientes: *“sus índices de autoagresividad resultaron ser superiores a la media, contrariamente a los de heteroagresividad, y su perfil era el mas cercano al del depresivo”*. (1992, 78). Señala también una expresión de José Manuel Esteve

“quien indicó que frustraciones y ansiedades llevarían a los más capacitados al abandono de la escuela”. (Ídem).

Gómez y Serra (1989 en Cabero y Loscertales, 1998) afirman que en cuatro años las bajas de los profesores por motivos psicológicos y psiquiátricos se habían casi duplicado, lo que hace que este tipo de causas sea mayor que las de tipo fisiológico y biológico. Un 70% de los profesores entrevistados explicaban su enfermedad a causas enteramente profesionales.

Por supuesto, para considerar a la profesión docente como de riesgo psicológico y psiquiátrico,

“habría que definir primero un catálogo de enfermedades específicas de la profesión docente, lo cual no parece fácil. En principio, se debe entender por enfermedad profesional aquella causada por factores laborales, existiendo una relación causa-efecto entre el factor de riesgo, definido por el ejercicio de la profesión, y la enfermedad padecida. ... Por otra parte, varios estudios parecen coincidir en la conclusión de que quienes enferman a lo largo del ejercicio profesional ya estaban predispuestos a ello, aunque, eso sí, el proceso ha podido ser acelerado por la naturaleza cambiante y compleja de la interacción en el aula” (Gil, 1996, 19-20).

Esta reflexión se puede palpar en nuestro contexto al conocer cifras emanadas de la Unidad de Asistencia Académica. Sección de Asistencia Individual de la Universidad de Los Andes Táchira y la cual, refiere resultados de asistencia psicológica a alumnos de esta casa de estudios superiores. Tenemos, asistencia a 250 alumnos clasificados de la siguiente manera:

1.-Asistentes a Primera Consulta

TABLA N° 1

Asistentes a Primera Consulta

POR SEXO	<p>Femenino: 176 Masculino: 74</p>
POR EDAD	<p>- 18 Años : 30 18 – 21 Años: 123 22 – 25 Años: 51 26 – 29 Años: 19 30 – 33 Años: 13 34 – 37 Años: 08 38 - 41 Años: 06</p>
POR ESTADO CIVIL	<p>Solteros: 214 Casados: 28 Divorciados: 06</p>
POR CARRERA	<p>Educación:</p> <p>Básica Integral: 48 Castellano: 31 Inglés: 30 Matemática: 22 Geografía: 17</p> <p>Comunicación Social: 36 Administración: 22 Medicina: 19</p>

Fuente: Unidad de Asistencia Académica. Sección de Asistencia Individual de la Universidad de Los Andes Táchira.

2.- Diagnóstico Inicial. Resultados con mayor número de incidencias:

TABLA N° 2
Diagnóstico Inicial

Ansiedad, angustia	51 estudiantes
Dificultad en la pareja y/o familiar	43 estudiantes
Depresión	34 estudiantes
Baja autoestima	33 estudiantes
Bajo rendimiento académico	32 estudiantes
Necesidad de Orientación Vocacional	14 estudiantes
Trastornos de Conducta y/o personalidad	13 estudiantes

Fuente: Unidad de Asistencia Académica. Sección de Asistencia Individual de la Universidad de Los Andes Táchira.

Si observamos las tablas anteriores podemos visualizar que en la carrera ya existen alumnos con predisposición a problemas psicológicos y/o psiquiátricos, lo que podría conllevar a predecir desadaptación, estrés, absentismo y en el peor de los casos abandono de la profesión.

El Informe Wall (1959) de la UNESCO y el informe de Peretti (1982) (en Esteve, 2000) coinciden en la necesidad de aplicar pruebas referidas a la personalidad de todos aquellos que aspiren a desempeñar la profesión de educadores, evitando así que personas desequilibradas multipliquen sus problemas al producir efectos psicológicos negativos en sus alumnos y conduciéndose ellos al fracaso, a pesar de sus cualidades intelectuales.

En el campo laboral si observamos reportes médicos, obtenidos de manera oral, del Instituto de Previsión Social del Ministerio de Educación (IPASME) – San Cristóbal durante el año 2001, encontramos cifras que nos llaman a la reflexión, tal y como se presentan a continuación:

TABLA N° 3

ASISTENCIA MÉDICA AFILIADOS (Docentes)
IPASME - SAN CRISTÓBAL
ENERO - OCTUBRE – 2001

ESPECIALIDADES	MES									
	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE
PSIQUIATRÍA	567	431	426	437	NT	501	642	444	MV	818
PSICOLOGÍA	16	62	57	47	NT	52	64	5	MV	98
TRAUMATOLOGÍA	294	247	224	280	NT	384	244	82	MV	429
TERAP. LENGUAJE	60	89	113	100	NT	70	87	44	MV	97
UROLOGÍA	69	68	14	82	NT	91	45	70	MV	45
OFTALMOLOGÍA	226	304	391	94	NT	243	219	219	299	260
O.R.L.	142	72	102	76	NT	86	71	78	148	155
MEDICINA. GRAL	979	1112	523	1370	NT	1197	328	851	1023	1043
MEDICINA. FAMIL.	365	555	573	422	NT	634	372	225	418	647
MEDIC. INTERNA.	260	272	383	204	NT	372	311	214	198	327
NEUROLOGÍA	95	95	95	116	NT	113	89	64	99	101
GINECOL/OBST.	129	161	37	99	NT	MV	MV	MV	MV	MV
GINECOLOGÍA	296	255	328	289	NT	438	MV	584	37	487
ALERGOLOGÍA	45	50	51	58	NT	13	MV	23	31	81
CARDIOLOGÍA	126	184	129	100	NT	174	130	90	73	123
DERMATOLOGÍA	87	106	118	110	NT	98	74	78	11	MV
FONIAETRÍA	229	231	205	248	NT	227	130	40	211	209
GASTROENTEROLOGÍA	131	87	47	152	NT	96		73	145	159

ROJO: CIFRAS ALTAS

NT: NO TRABAJO LA UNIDAD

MV: MEDICO DE VACACIONES

Tenemos también información acerca de los reposos médicos otorgados tanto por médicos privados como del IPASME, éstos se leen durante cuatro meses y las cifras más altas corresponden a psiquiatría, como se puede observar en la siguiente tabla:

TABLA N° 4

REPOSOS MEDICOS: JULIO – OCTUBRE 2001

	JULIO		AGOSTO		SEPTIEMBRE	OCTUBRE	
--	-------	--	--------	--	------------	---------	--

ESPECIALIDAD	Nº REPOSOS	Nº DIAS						
CARDIOLOGÍA	2	10			13	302	7	53
GASTROENTR	3	27			2	23	8	96
FONIATRÍA	83	2040			87	1663	112	1964
MED. GRAL	80	96	5	16	34	156	103	309
FISIATRÍA	1	15			2	46	1	23
PSIQUIATRÍA	220	2508			104	1546	260	3380
NEUROLOGÍA	41	1056	3	53	30	503	32	598
OFTALMOLOGÍA	10	189	4	111	16	296	35	637
GINECO/OBSTE	25	457	3	75	35	673	41	803
MED. FAMILIAR	57	696			68	1010	146	1657
TRAUMATOLOG	87	1292	3	59	131	2248	170	3120
NEUMONOLOG	2	23			6	46	3	16
MED. INTERNA	90	1809	2	20	63	1472	119	2296
ODONTOLOGÍA			2	10				
O.R.L.	3	30			11	177	11	148
GINECOLOGÍA	6	106	6	112	9	186		
REUMATOLOG							2	40
DERMATOLOG					3	73		
ONCOLOGÍA							4	120
UROLOGÍA	5	79			2	28	5	69
CIRUGÍA GRAL	4	54			39	863	19	411
CIRUGÍA AMB.	34	627	12	282	8	161	57	972
CIRUGÍA PLÁST	2	36			2	52		
INCAPACIDAD T	20	585	1	30	12	360	11	330
ENDOCRINOLO	2	20					1	30
ALERGOLOGÍA	1	10					7	79
NEFROLOGÍA							1	7
TOTAL	778	11755	41	768	677	11884	1155	17158

En rojo cifras más altas

Fuente: IPASME - SAN CRISTÓBAL

Es oportuno hacer notar la alta incidencia de casos en la consulta de psiquiatría en el mes de octubre (818 casos), y es pertinente indicar que es el mes de inicio del año escolar luego de dos meses de vacaciones colectivas

Por lo antes visto, es bien importante considerar la salud física y mental de los enseñantes. *“El deterioro de la salud de los profesores se hace patente”* (Esteve en Gil, 1996, 18), presentándose índices considerables de absentismo, “reclasificación” de docentes (de aula pasan a docentes bibliotecarios, coordinadores/as de comisiones), en otras palabras con funciones a cumplir fuera del aula.

Cabero y Loscertales (1998) apuntan también el aspecto de la sindicalización y las asociaciones profesionales. En nuestro contexto

venezolano existen siete Federaciones a escala nacional (Colegio de Licenciados, Colegio de Profesores, Fetraenseñanza, Fetramagisterio, Federación Nacional de Trabajadores de la Educación de Venezuela - FENATEV- , Sindicato Único del Magisterio – SUMA- y Colegio de Peritos y Técnicos), cada una con representaciones en cada estado del país llamadas sindicatos y en el caso particular del Estado Táchira existe un sindicato único del estado. Estas instituciones son utilizadas en la búsqueda de mejores condiciones laborales y económicas, así como defensoras de los derechos de los trabajadores de la enseñanza, pero que, debido al gran número existente no han sabido llevar acuerdos únicos y son fácilmente vulnerables en la consecución de sus aspiraciones para los afiliados.

Ahora bien, toda la problemática presentada lleva a los docentes a sufrir de crisis de identidad cuando la diferencia entre lo esperado y la realidad no coinciden y terminan por “acomodarse” a lo encontrado, solicitar cambio de centro, producir absentismo laborar por causas de salud, buscar actividades administrativas que les permitan abandonar el aula o en casos extremos, abandonar la profesión por otra menos conflictiva y mejor remunerada.

La situación anteriormente planteada nos lleva a pensar en todo esto de manera preocupante, pero debemos pensar en términos positivos y en el ánimo de lograr la conformación de una *profesión docente* de modo que cumpla con las “*diez cualidades de una profesión*” consideradas por Hoyle en 1980 (Marcelo, 1994), a saber:

1. Una profesión debe desempeñar una función social.
2. Su ejercicio requiere un determinado grado de destreza.
3. Destreza que debe demostrarse en la toma de decisiones o resolución de problemas en situaciones nuevas, no en situaciones rutinarias.
4. Adquisición de un cuerpo de conocimientos que no sea producto de la experiencia, sino que otorgue una competencia profesional acreditada en instancias oficiales.

5. Cuerpo de conocimientos adquiridos mediante un tiempo prolongado de educación superior.
6. La formación en educación superior implica la enculturación de los valores y cultura de la profesión.
7. La profesión se ejerce en función del cliente, y mediante el cumplimiento de un código de ética.
8. Se tiene libertad para tomar decisiones en cada momento, no sólo de carácter técnico sino social y/o autorregulación del ejercicio de la profesión.
9. Los componentes de la profesión se establecen como organización ante los poderes públicos.
10. Por su dedicación al cliente la recompensa es un alto prestigio social y alta remuneración.

Estas *cualidades* son ampliadas por Fernández Pérez (1988 en Marcelo 1994) y da profundidad a algunas de ellas cuando afirma que el saber propio de la profesión debe ser tal que establezca una verdadera diferencia de los miembros de esa profesión con los miembros de otra profesión. La profesión *per se* debe lograr una identificación plena con ellos mismos y por ende satisfacción como profesionales. Y, una profesión debe proveer a sus miembros de una disposición al cambio de manera justificada.

Por su parte, Santos (1991 en Benedicto 1995), considera que existen elementos que definen la profesión docente de una forma precisa, entre otros, la inclusión de la enseñanza en la dinámica social al trabajar no sólo con el conocimiento sino con actitudes y valores de los actores del escenario comunitario; la formación de los profesionales de la docencia los dota de actitudes, conocimientos y destrezas que no se poseen de forma innata o intuitiva, la profesión debe ser evaluada y controlada para garantizar el buen servicio que debe prestar a la sociedad y, concebida dentro de un marco colegiado y no como tareas particulares.

Ahora bien, la educación es un aspecto tanto de la cotidianidad, (elemento presente en la vida de todo ciudadano), como política de Estado y por ello es tratada como factor de interés nacional. Es de hacer notar que todo lo referente a educación ha abarcado un buen centimetrage en la prensa nacional y regional venezolana, sin embargo toda nota o noticia se basa en las carencias, las cuales están presentadas en el número de docentes que hacen falta en las escuelas, en la calidad de los procesos enseñanza y aprendizaje, los educadores no graduados que siguen ejerciendo la profesión, la docencia como profesión descalificada, el perfil docente que no se corresponde con el ejercicio de la práctica laboral, la baja remuneración otorgada a los docentes tanto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como por los Colegios privados, entre otros. Lo que es manifestación de la presencia de una crisis entre los profesionales de la educación.

En estos últimos años parece que la crisis ha avanzado incluyendo temas como el desigual acceso a los estudios universitarios, la inequidad y la exclusión. La necesidad de cambio es inminente: en el sistema educativo, en los currícula de las universidades, en los docentes (personal y profesional); cambios administrativos y cambios pedagógicos que hagan transformar la concepción actual de la docencia. Es necesario definir explícitamente las funciones profesionales para evitar las super responsabilidades y poder establecer un perfil claro y definido mediante una formación no difuminada.

La carrera docente necesita de estimulación hacia el profesional que la ejerce, que ofrezca mayor satisfacción para atraer y retener a los más capacitados. La imagen social debe ser rescatada, la feminización replanteada, la orientación vocacional modificada, así como las competencias específicas del educador de educación básica. Es de interés especial el rescate de la autonomía docente tanto individual como en colectivo.

En Venezuela, desde 1980 la reforma de los planes de estudio de formación docente en las universidades contempló la incorporación de la formación inicial para los docentes del nivel de educación básica (Primera y Segunda etapas). La Ley Orgánica de Educación (1980) hace mención a los docentes egresados de universidades o institutos pedagógicos y de universidades nacionales con planes de formación docente como profesionales de la educación (Artículo 77). Se han elevado sus contenidos, otorgando a los resultados escolares una mayor trascendencia social y, en general, se ha tratado de dignificar la profesión. Se intenta dar a la carrera magisterial un carácter profesional altamente cualificado, una de las vías utilizadas para lograrlo ha sido mediante el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1995), el cual contempla aspectos relacionados al ingreso, permanencia, ascensos, jubilaciones y pensiones, formación permanente; entre muchos otros; sobre los cuales tienen inherencia y poder de decisión, de manera directa, los mismos profesionales de la educación.

Cabe señalar que la última reforma pedagógica plasmada en el Currículo Básico Nacional (1997) se redimensiona el rol del ser profesional docente y de hecho de la profesión, otorgándole nuevas intencionalidades y fines a la tarea de enseñar, entre ellos “la implantación” de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula, estableciendo así un camino hacia la autonomía profesional.

Lo que si debemos dejar claro es que la profesión docente debe responder a quién va dirigida, para qué, cómo, cuando y bajo que costos pero siempre bajo una óptica contextualizada y en función de lo deseable y lo posible, válido para satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad venezolana, con el objetivo de evitar crisis en la identidad profesional de los educadores al ver que la realidad cotidiana de la enseñanza no “encaja “ con su formación y, por lo tanto producirá “reacciones de ansiedad, llegando a producir ...destrucción del autoconcepto” (Esteve, 2000, 39), alterando la imagen real y desencadenando pérdida de la autoestima.

2 DESARROLLO PROFESIONAL

Recopilando algunas de las definiciones con relación al concepto de *Desarrollo profesional* que aparece en la literatura al respecto, tenemos que Marcelo y Mingorance (1992,319) definen el término de desarrollo profesional como *“un proceso continuo para el cambio [que] intenta la mejora de la práctica profesional y puede ser de hecho cualquier actividad individual o grupal que desarrolle al profesor en la progresión de su pensamiento y como consecuencia en la acción.”*

Juan Manuel Escudero (1998, 18) entiende el desarrollo profesional como *“un contexto y contenido que convergen con la misma profesión y su ejercicio cotidiano; no un elemento contingente sino constitutivo de la misma condición docente”* y no como un *“aditamento”* que debe actualizarse cada cierto tiempo.

Miller y otros (1994 en Murillo 1999) consideran que el desarrollo profesional *“constituye cualquier actividad dirigida a preparar a los profesores para mejorar la ejecución de los roles presentes o futuros que han de desempeñar en sus escuelas, distritos o comunidades profesionales (p. 209).*

Cristina Moral Santaella (1998), luego de analizar el término de desarrollo profesional y tomar en cuenta a otros autores opina que los profesores *“necesitan una formación continuada, y que necesitan para su formación adquirir una actitud permanente hacia la indagación, el planteamiento de cuestiones y la búsqueda de soluciones” (p. 264),* así mismo dice,

“pero no se puede olvidar que unido al desarrollo individual del profesor está asociado el desarrollo de la organización, con lo cual se podría concluir que un desarrollo profesional correcto sería una síntesis entre el desarrollo de los individuos y el desarrollo de la organización, que de forma conjunta buscan la innovación y el cambio” (p.268).

Para Francisco Imbernón (1997), desarrollo profesional es un término que va más allá del de formación, porque implica:

- 1.- Revalorizar la aportación de las actitudes además del dominio de contenidos.
- 2.- La adquisición de conocimientos es un proceso largo y no lineal y debe tener lugar interactuando y reflexionando sobre situaciones prácticas reales.
- 3.- Como la práctica laboral es real y en un contexto y tiempo determinado la formación del profesorado no debe estar fuera del centro educativo, es decir, debe estar contextualizada.
- 4.- La complejidad del ser humano y su forma de aprendizaje hace compleja su formación para que sea significativa y útil.

Rudduck (en Marcelo, 1994, 315) define desarrollo profesional como *'la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos'*.

Marcelo a su vez incluye en el libro "Formación del profesorado para el cambio educativo" las definiciones de:

- Dillon-Peterson (1981) quien señala la importancia del clima organizativo en la consecución de metas en función del alumno, de los educadores y de las escuelas.
- Fenstermacher y Berliner (1985) incluyen en la definición del término a un profesor sino a un colectivo de profesores en una acción conjunta con especialistas, padres y personas que estén en contacto con la escuela.
- Heideman (1990), que contempla el desarrollo profesional de modo más formativo que informativo, ya que toma en cuenta lo personal, lo profesional y lo institucional.

- Fullan (1990), que presta especial importancia a elementos personales, como actitudes, destrezas, comprensión y actuación del profesorado en actuaciones presentes y futuras.
- O'Sullivan (1990) que enfoca el desarrollo profesional hacia el desempeño de los roles específicos de la enseñanza.
- Sparks y Loucks-Horsley (1990), que consideran el desarrollo profesional como un proceso de mejora principalmente en el aspecto personal del docente.
- Oldroyd y Hall (1991), que comprometen el desarrollo profesional con la práctica docente.
- Y Hickcox y Musella, (1992) que enfocan el desarrollo profesional hacia la planificación y búsqueda de metas educativas.

Segovia y Fernández (1999) definen desarrollo profesional como *“mejora de la competencia docente (...) fruto de la experiencia y del aprendizaje reflexivo sobre ella, e integra un proceso global de desarrollo personal, grupal y colegiado”* (p.13).

Así, las diferentes concepciones llevan a considerar muy seriamente la complejidad del término *Desarrollo profesional* y todo lo que él significa en la búsqueda de un perfil que defina a un profesional de la educación. Las definiciones anteriormente expuestas contemplan aspectos personales y profesionales de los profesores como individuos y como colectivo, en sus relaciones con sus colegas, sus alumnos, especialistas y todas aquellas personas que tengan inherencia en las situaciones educativas que ellos “manejan”, ya sea en el ámbito del aula, de la institución, de la comunidad y de la sociedad misma. Todo sobre la continua búsqueda de mejorar la práctica docente asumiendo una posición abierta al cambio y que amerite asumir nuevos roles.

Desarrollo docente y formación docente son dos conceptos inseparables en la práctica. Por ser la formación uno de los elementos más consistentes en la definición de desarrollo, es necesario otorgarle un aparte y decir que en forma general existen dos grandes momentos en la

formación del docente: “*inicial*” y “*en servicio*” como partes del mismo continuo de “aprender a enseñar”, y donde confluyen componentes teóricos y experienciales, individuales y colectivos.

Este continuo dinámico y progresivo de la formación docente da pie al concepto de desarrollo profesional, desde el cual lo esperado es forjar en quienes participan en el proceso de formación capacidades, habilidades y competencias que respondan a las exigencias de los contextos escolares, sociales y culturales en los que tiene lugar su práctica profesional. En otras palabras, la nueva formación profesional persigue objetivos que no sólo se orientan a la adquisición de conocimientos, sino “*a la adquisición de competencias profesionales*” (Borja,1997,59), entendiéndose éstas como habilidades, destrezas y actitudes que se adquieren a través, o bien de procesos formativos o de la experiencia laboral, que permiten desempeñar y ejecutar roles y situaciones laborales necesarios para cumplir con el oficio encargado, vinculado siempre “*al proceso que sigue el individuo en la búsqueda de su identidad plena de acuerdo a unos principios o realidad sociocultural*” (González Soto, 1989 en Murillo 1999, 111).

El desarrollo profesional docente incluye así la formación inicial y permanente dentro de un esquema multidimensional, dinámico y evolutivo, en continuo aprendizaje y comprensión de los procesos de mejoramiento del conocimiento, habilidades y actitudes de cada docente en forma individual y de los docentes en forma colectiva como miembros de un centro escolar. Vonk (en Marcelo 1995) añade otra característica, la reflexión sobre el proceso, en orden a producir aprendizaje a lo largo de la vida y en el contexto de la escuela. Fullan (1987 en Marcelo 1995), además de considerar el desarrollo profesional como un continuo, lo considera “*interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje*” (p 102). Pintrich otorga otras particularidades: “*el desarrollo puede ser tanto cuantitativo como cualitativo, (...) multidireccional y dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores*” (ídem).

Escudero (1998) lo llama escenario multidimensional e, inspirado en el modelo de Day (1996), diseñó un esquema que contempla procesos, factores (personales, de contexto, de formación) y contenidos interrelacionados para mostrar las múltiples caras del desarrollo profesional.

Considerando el desarrollo profesional como un continuo no es menester hacer diferencias rígidas al establecer las diferentes etapas del proceso. Así, se pueden considerar solamente dos etapas, como lo hace Ávalos: formación inicial y permanente, Imbernón (1994) presenta tres: formación inicial, novel y de desarrollo. Sharon Feiman (1983 en Marcelo, 1995 y Murillo, 1999) distingue cuatro etapas o niveles: fase pre-entrenamiento (diagnóstico), de formación inicial, de iniciación y de formación permanente. Sin embargo se pueden considerar fases adicionales dentro de ese continuo y que pasan a prolongar el itinerario profesional de los educadores:

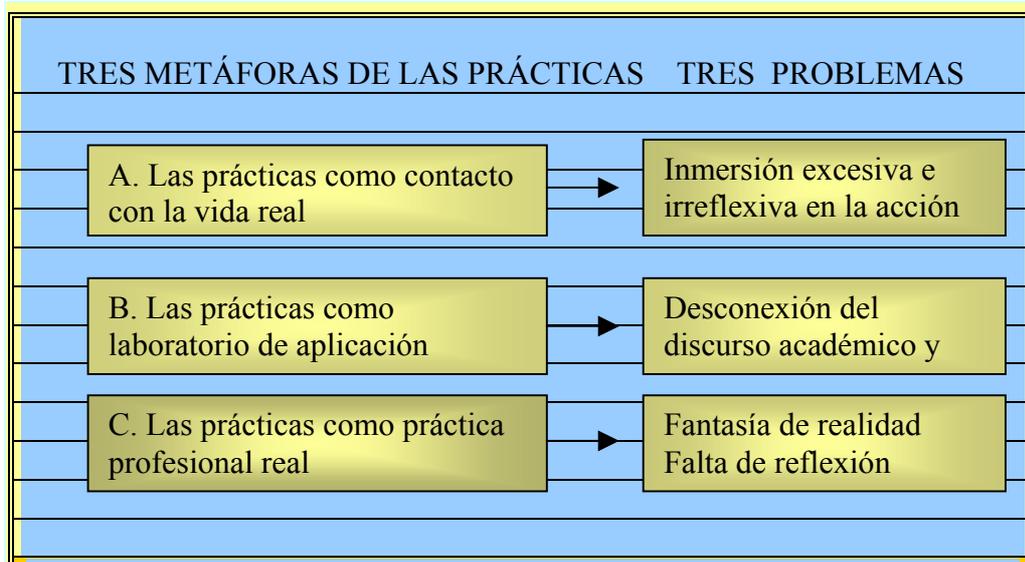
- Fase 1. Cuando el sujeto “*elige*” la carrera, porque ya existe una disposición, una motivación a hacerlo, ya están implicados aspectos psíquicos racionales o irracionales. Orientados en alguna forma por la familia, los pares y/o los medios de comunicación, que a veces idealizan el ejercicio de la profesión docente desde ámbitos muy sesgados. Si se da especial atención a esta fase, se evitaría “*invertir en una formación docente dedicada a compensar los déficits*” (Torres, 1999,47) de formaciones anteriores, vale decir educación básica y educación media, diversificada y profesional, con todas las implicaciones inmersas en ellas.
- Fase 2. La formación inicial, “*es la etapa de preparación en instituciones específicas*” (Feiman 1983, citada por Saénz-López. Innovación Educativa, Revista de Educación, Vol.2. 2000) a lo largo de cinco años en las instituciones de educación superior en nuestro contexto venezolano. Período durante el cual el estudiante

se “apropia” del saber específico que lo distinguen de otros profesionales (Viñas, 1992) y realiza las prácticas profesionales.

- Fase 3. Las prácticas docentes, pasantías o practicum, *por* ser ésta una primera fase de encarar al futuro profesor con todo lo que implica un tiempo no muy largo, ejercicio de una función temporal, con compromisos mayores no para con el centro receptor sino con la universidad que lo forma. Así mismo, las experiencias son limitadas generalmente a un tipo de centro, urbano, rural, unitarios, público o privado. Las prácticas se reducen a ser repetitivas y burocratizadas más que de creatividad, iniciativa y libertad. *“Generalmente se produce una disociación, incluso de escenarios educativos, entre la enseñanza de la teoría,... y la aplicación de ésta en algún caso práctico... Asimismo este divorcio también se produce en las mentes de los estudiantes...”* (Benedicto, 1995,108), quienes no reflexionan sobre las implicaciones prácticas de la teoría aprendida, y tratan de ejecutar o aplicar esquemas práctico prefijados sin establecer relaciones con los fundamentos teóricos; aunque parezca paradójico *“los únicos que a menudo son conscientes de las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica en las universidades son los alumnos”* (Zeichner, 1993, 47).

Zabalza (en Molina, 1998, 162) establece un único objetivo de las prácticas: *“servir a los estudiantes de profesorado para que se le presenten numerosos problemas y dilemas”* en un escenario que podría ser aquel donde él/ella serían los actores principales, los problemas que allí se les presentasen y la forma cómo resolverlos; a lo que Feimean-Nemser y Buchman (1988 en Molina, 1998, 163) presentan tres modelos de prácticas, a saber:

Modelos de Prácticas



Fuente: Feimean-Nemser v Buchman en Molina. 1998. 163.

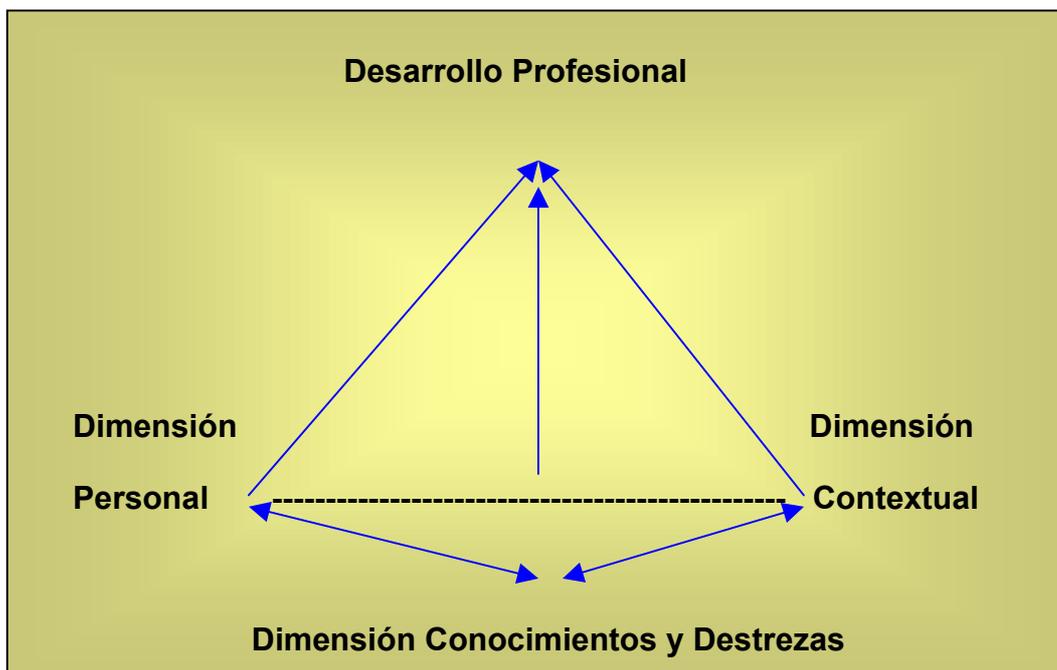
Cada modelo por separado crea un problema, lo recomendable será aplicarlos como complementarios en su aplicación al plan de estudios de la carrera como fases de un continuo que no haga situar las prácticas al final de la carrera.

- Fase 4. Iniciación en la práctica laboral (novel), se puede definir como la *“coimplicación entre formación inicial y las prácticas de enseñanza”* (Molina, 1998,29), también como la fase de iniciar el aprender a enseñar, son los años considerados por Feiman como *“críticos para el aprendizaje de la enseñanza”* (Murillo, 1999, 115). Imbernón (en Cornejo, 1999, 63) presenta algunas situaciones que se pueden presentar al iniciarse el proceso de socialización docente: 1. Que se produzca de forma aislada. 2. Que se realice de forma negativa. 3. Que el docente “sobreviva” y se produzca una socialización adaptativa, cuando lo que debe estar presente en este proceso es la membresía activa y participativa en el colectivo profesional, es decir, pasar de sujeto en formación a profesional autónomo.

Vonk (1995 en Hornilla, 1999, 62) presenta un modelo que identifica las áreas de competencia profesional que deben contener los programas de formación para docentes principiantes, evitando así los contratiempos de los profesores que se inician en su profesión:

Figura N° 1

Áreas de Competencia Profesional



Fuente: Vonk, 1995 en Hornilla, 1999, 62.

- Fase 5. Formación permanente, que se da a lo largo de la vida profesional docente y que debe partir del profesorado mismo o de parte institucional para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza.

En la práctica, la formación inicial y la continua o permanente tradicionales están en crisis. No basta con reforzar los conocimientos del docente; hay que proporcionarles un conjunto de capacidades,

competencias, destrezas habilidades y actitudes que le permitan asumir ese papel de guía en el interactivo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo que,

“Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo y en equipo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico y garantizan una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente tanto en el centro educativo como en la propia aula”.
(Pérez , 1995, 71).

Si se entiende así la formación del profesional de la docencia, corroboramos entonces que la formación del profesorado es un “continuo”, fruto de un itinerario que como es obvio tiene un inicio (determinado por la elección de la carrera), en orden a recorrer un trayecto determinado, sistemáticamente debe cubrir etapas claramente diferenciadas por sus objetivos y por su contenido curricular debe orientar al logro de propósitos predeterminados (formación permanente). En otras palabras, reiteramos que la formación docente se da generalmente en dos grandes dimensiones: la formación inicial y la formación permanente (práctica laboral).

Ambas dimensiones competen al docente, sin embargo en la formación inicial, el/ella está concebido/a como un receptor pasivo del conocimiento profesional e interviene casi nada o nada en su programa de formación.

La formación inicial está en cuestionamiento cuando observamos que los alumnos que ingresan a ella lo hacen por un sinnúmero de situaciones que no son las más idóneas para elegir lo que se supone será su vida futura, cuando los planes de estudio no responden a las exigencias de la sociedad de hoy y menos aún en prospectiva; cuando la innovación en nuestras instituciones se dejan cubrir por la rutina; cuando los profesores continúan con las prácticas tradicionales; cuando el rendimiento de los alumnos de nuevo ingreso merma cada año, la falta de hábitos y métodos de estudio se oponen un proceso de enseñanza dirigido a la autoformación mediante el cuestionamiento de sus propias actuaciones y

cuando la evaluación a los alumnos de magisterio se centra más en los contenidos a desarrollar que en el desarrollo de sus capacidades, habilidades y actitudes. Las prácticas profesionales vistas como un *“continuo prácticas-profesión”* (Villar,1990,323) también son tema de especial atención. La relación teoría y práctica es esencial en la formación docente (Russell, 1987; .Zabalza, 1987; Russell y Johnston, 1988 en Villar, 1990) así como además de la formación profesional, la formación como personas (Blase, 1986 en Villar, 1990).

La formación permanente también está en continuo estudio: las políticas del Estado en materia educativa no brindan la atención que requiere un país de avanzada, para un docente quien no posee, en general, ni el status profesional, ni social ni económico de otros profesionales o cuando se hace muy difícil el acceso a las nuevas tecnologías.

Más aún, para que un profesional de la docencia organice una línea de trabajo productiva debe cubrirse *“... la necesidad de que el profesor encuentre su sí mismo”* (Medina, 1988,56 en Pérez y Ruíz, 1995,72), porque un docente no puede decidir su transformación si no conoce sus habilidades y limitaciones es decir, es necesario que conozca su identidad en primera instancia, establezca una verdadera identificación con su carrera y luego con su profesión. Es necesario asumir el *“cambio del profesorado por el autoconocimiento, racional, emocional, social y cultural”* (Segovia y Fernández, 1999, 19).

En opinión de Montero (en Torres, 1999, 237) *“no podemos aspirar a que la formación inicial ofrezca productos acabados, sino que tendríamos que entenderla como una primera fase de un proceso, largo y diferenciado, de desarrollo profesional”* pero si podemos plantear la necesidad de que la formación del profesorado contribuya a la formación como personas, *“para que lleguen a comprender su responsabilidad en el desarrollo de la escuela, y adquieran una actitud crítica y reflexiva acerca de su enseñanza”* (Marcelo, 1995, 247). Luego en la práctica laboral la

formación permanente debe estar determinada no sólo por cursos, seminarios, jornadas, talleres, etc., sino que el centro de trabajo, el plantel, debe convertirse en el eje de la formación permanente en el aula.

Es importante tomar en cuenta que la formación permanente no es responsabilidad única del docente, basándose en su iniciativa y espíritu de superación, sino que las políticas educativas del Estado venezolano deben estar dirigidas a la profesionalización de los docentes en servicio, convertir al centro en una institución donde el educador profundice sus conocimientos teórico- prácticos, y así tener acceso a metodologías innovadoras basadas en las nuevas tecnologías y a tareas investigativas en su contexto social, cultural y social.

Si seguimos un *“enfoque modélico de desarrollo profesional”*, haríamos docentes *“críticos de sí mismos, capaces de revisar sus conocimientos, de hacer explícitas sus teorías implícitas sobre la enseñanza, en definitiva, de establecer una vía para poner en evidencia nuevas formas de interaccionar con la pluralidad de situaciones docentes o contextos en los que ocurre la práctica de aula y de centro”* (Villar y García, material policopiado doctorado ULA, 1998).

Actualmente los modelos de desarrollo profesional están orientados a considerar el trabajo colaborativo como elemento indispensable para lograrlo, a la vez que *“cualquier programa de desarrollo profesional debe tener en cuenta que deben cambiarse las bases de su profesionalidad, empezando por su formación inicial”* (Ferrerres, Jiménez, Barrios y Vives, 1998, 137)

Así que el desarrollo profesional docente (considerando en forma global al desarrollo personal, profesional, organizativo, institucional tiene como columna vertebral la formación docente y como base la autodeterminación del educador como persona) siempre va unido a la concepción de mejora de la calidad educativa en *“contextos de actuación”* (Ídem) no sólo en el aula sino en el plantel, en la comunidad y con todos los actores que intervienen en el proceso educativo. Figura N° 2

En otras palabras, lo que debemos tener claro es el sentido y el contexto en el que se promueve cada actividad, el itinerario a seguir, las etapas a cumplir del desarrollo profesional y sobre todo la estrecha vinculación entre lo personal, lo institucional y lo profesional, potenciando la cultura colaborativa en orden a salir de la visión individualista y fragmentaria del ejercicio de la profesión docente

3. PROFESIONALIDAD

¿Para qué los profesores? La razón de ser del profesor como difusor del conocimiento está siendo cuestionada ante *“un mundo fuertemente intercomunicado a través de los ingenios informáticos y de los medios de comunicación de masas”* (Ferrerres e Imbernón, 1999, 118). Esto nos lleva a considerar que entre las condiciones necesarias para ejercer la profesión docente no está planteada la omnipotencia del profesor; se están considerando otras condiciones que atiendan otras situaciones que las que tradicionalmente estaban planteadas para que un docente fuese considerado profesional de la educación. La preparación del profesor está dirigida a que adquiera profesionalidad (Pérez y Ruiz, 1995).

Actualmente se lleva a cabo una revisión de la profesionalidad docente. Los problemas de su definición, ubicación, autonomía, roles, tareas que van más allá del aula, el trabajo en equipo y colaborativo y nuevas relaciones de trabajo amplían el horizonte de la profesión docente. Antón Borja (1997) es de la opinión que los cambios tecnológicos, económicos y organizativos influyen en el mundo educativo y propician transformaciones en la profesionalidad, ligada a *“viejas tradiciones artesanales y a la industria clásica, y caracterizada por el aprendizaje de un oficio estable (...). En cambio la nueva profesionalidad se caracteriza por el extraordinario empleo de los conocimientos científicos y tecnológicos en detrimento de la experiencia”* (p.58).

FIGURA N° 2
Desarrollo Profesional



Fuente: Elaboración propia.

Así mismo aunado a estas características, Borja considera otros factores que influyen en la concepción de la profesionalidad como son: *“la necesidad de comprender el entorno productivo y social... mejores comportamientos personales, mayor implicación en el trabajo,*

capacidad de adaptación, iniciativa, creatividad, capacidad de resolver problemas, capacidad de abstracción de interrelación” (Ídem: 59); es decir, se está replanteando en forma crítica la profesionalidad. Se consideran entonces un conjunto de capacidades que hacen que el profesional de la docencia participe en el proceso productivo, tales como: *“Capacidades Técnicas, de Organización y comprensión económica, de Cooperación y de Relación con el entorno y de Respuestas a las contingencias”*. (Ídem).

Como se puede observar, es necesario tomar muy en cuenta que *“la tendencia actual es vincular el desarrollo profesional con otras dimensiones del desarrollo del profesor o profesora, como son la personal y la social. ... [ya que] no es un proceso al margen de la propia persona”* (García Gómez, 1999, 179) lo que supone también actualizar el concepto de *Profesionalidad*, orientado siempre, como dice Miguel Fernández Pérez (1988, 193), hacia *“una enseñanza de mejor calidad”*.

El mismo Fernández Pérez (Ídem, 197) considera que la profesionalización está basada en tres aspectos fundamentales: *“El perfeccionamiento permanente de los profesores, el análisis de su práctica [y] la investigación en el aula”*, sin evitar obviamente la intencionalidad del docente en aplicarse hacia la consecución del ideal de su profesión, sin eludir la contextualización del proceso y, tener siempre en cuenta que *“ganar espacios de profesionalidad ha de suponer ganar en democracia, autonomía, control y responsabilidad”* (Imbernón, 1998,14).

Consideremos entonces el término *profesionalidad* o *profesionalismo* bajo la óptica adoptada por Imbernón (1998,14) cuando lo define como *“las características y capacidades específicas de la profesión”*. También Contreras (1997 en Ferreres e Imbernón, 1999, 15) se refiere a la profesionalidad como *‘las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo’* y Gimeno (1993, en Marcelo,1994,134) en forma más amplia relaciona el término profesionalidad con *‘la expresión de la especificidad*

de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor’.

Álvarez, García y Gil definen profesionalidad como “*el conjunto de responsabilidades que un profesional debe asumir de cara al desempeño de su profesión y a la prestación final de un servicio de calidad*” (,279).

Gimeno y Pérez (1993,96 en Moral 1998, 69) afirman que

‘la profesionalidad docente no es un simple agregado de destrezas que se instalan o añaden o se suprimen del saber hacer de los profesores. No es algo que se puede estimar y comprimir a voluntad, sino que tiene sus limitaciones, unos tiempos históricos y unas condiciones para su logro. La profesionalidad está implicada en un estilo de pensamiento y comportamiento personal, no es como una destreza manual que se aprende como algo novedoso con cierta facilidad en un oficio’.

Ferreres (1997), como coordinador del Informe sobre Modalidades de Formación Permanente del Profesorado de Secundaria, considera que todas las definiciones anteriores de *profesionalidad* dan pie a

“un nuevo concepto de profesionalidad, definida principalmente por una amplia formación técnico-pedagógica, por la existencia de una actitud metódica de cambio y por la utilización de procedimientos que implican reflexión sobre la práctica, la revisión continua de las actuaciones y su investigación” (p.5).

En otras palabras, si la ampliación de la profesionalidad va más allá del preciso trabajo de aula, se evidencia entonces que el modelo profesional a alcanzar es mucho “*más multifacético y diversificado en competencias y actitudes profesionales, la profundización en facetas morales, personales y sociales de esa misión integralmente educadora. Sitúa el perfil del docente que se reclama en dominios cercanos a lo ideológico, abiertamente comprometido con talentos, visiones y actitudes relativas a temas y valores de enorme calado social, cultural y político*” (Escudero, 1998,14). Todo esto sin considerar otro aspecto como el relacionado con la integración escuela – comunidad. En palabras de

Jimeno Sacristán (1991, 294) *“el ejercicio de la profesionalidad es el resultado... de la dialéctica entre la aportación individual y los condicionantes del contexto”*.

Todas estas afirmaciones acerca de la definición de profesionalidad tienen su punto de apoyo en elementos que definen a una profesión como son los establecidos por Corrigan y Haberman (en Marcelo 1995, 135-1136); Hoyle (una de las más citadas) en Marcelo (1994,136); Barquín (1995) García (1998), Burbures y Densmore (1992), Fernández Enguita (1995) todos estos últimos en Cabero y Loscertales (1998, 35-36).

Sin embargo por lo contradictorio que es aún la definición de la enseñanza como una verdadera profesión, Marcelo García (1994) realizó una síntesis de lo que autores, varios de ellos señalados anteriormente, que son las condiciones para mejorar la profesionalidad docente. Entre ellas se encuentran:

- Incrementar la autonomía profesional.
- Un conocimiento base que faculte a los docentes para tomar decisiones.
- Necesidad de diversificación de la carrera docente, mediante la asignación de nuevas funciones y tareas, por ejemplo el mentorazgo.
- Asignación de recursos (Salario, condiciones ambientales de trabajo, materiales instruccionales).
- Necesidad de implantar controles más profesionales y menos burocráticos.
- Instrumentar la experimentación y la colegialidad (desde el punto de vista de la participación), como normas de la cultura docente.

Tomando en cuenta todas las opiniones se puede decir que el desarrollo profesional es la base en la formación de la profesionalidad docente cuando es el que aporta la formación y desarrollo de todo un proceso necesario para su adquisición. Y, es la vía de lograr la identificación profesional a la luz de un perfil el cual es el resultado de un itinerario profesional que busca la calidad de la educación.

4. IDENTIFICACIÓN PROFESIONAL

La búsqueda de un ideal de profesionalidad va asentando las bases de la identificación profesional, a lo que José M. Esteve expresa:

“El primer problema consiste en elaborar tu propia identidad profesional. Esto significa cambiar tu mentalidad, desde la posición del alumno que siempre ha sido hasta descubrir en qué consiste ser profesor” (1998, p.48).

Para los profesores de Básica Integral el primer problema a enfrentar en la formación de su identidad profesional es la inconsistencia entre lo que “debe” y “no debe” saber, pensar y hacer un profesor y, encarar o evitar las dificultades más comunes. Es un aprender a ser profesor por “ensayo y error”. Esteve cita a Fernández Pérez cuando éste afirma que *“la identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un período de especialización”* (1998, p48). En sus inicios el profesor novato tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico y no del estudiante del magisterio porque *“tiene claro el modelo de profesor ideal, pero no sabe cómo hacerlo realidad, esta experiencia es el conocido shock de la realidad”* (Ídem).

Fernández Cruz (1995) cita a Dubar (1992) para afirmar que la identificación profesional es un proceso que se va cristalizando a través del tiempo y que tiene mucho que ver con *“los cambios institucionales, de destino, de funciones que afectan de manera cada vez más frecuente a quienes ejercitan una profesión, es un proceso de construcción y reconstrucción constante”* (p. 176).

Así que,

“El problema de perfilar una identidad profesional estable requiere un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos ... el reconocimiento de la ignorancia como estado inicial previsible, aceptar que la primera tarea es encender el

deseo de saber, aceptar que el trabajo consiste en reconvertir lo que sabes para hacerlo accesible a un grupo” [de niños] (Esteve, 1998, 49).

Establecer una profesionalidad definida es responder asertivamente a las expectativas que la sociedad tiene del docente como profesional, más aún cuando la escuela, equivale decir el docente, asume funciones de transmisión específica de valores que antes estaban destinados en formación y transmisión a la familia; es mantener un status socioeconómico acorde a otros profesionales para mantener la imagen social; es “enfrentarse” a otras fuentes de información utilizando para transmitir y manejar información las N.T.I.C. sin sentir que pierde el “control y el poder”; es responder a los cambios producidos por las reformas educativas cuando las exigencias no sólo son de orden “cuantitativo y racional” sino “cualitativo y emocional”; es trabajar institucionalmente y realizarlo en forma colaborativa; es atender a un grupo de alumnos desde la diversidad y la individualidad mediante el manejo de dinámicas de grupo que lo lleve a alcanzar los objetivos pedagógicos y lograr al mismo tiempo el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

Por lo visto anteriormente el rol docente no es de fácil definición, es amplio y complejo y se espera todo de él (ella), por lo que no es fácil su identificación profesional, por lo que es necesario “hacer” de la educación una profesión más real en términos de “poder alcanzarla” y poder lograr una identidad profesional docente, que logre la satisfacción plena en el desarrollo profesional de los educadores y evitar así insatisfacciones que puedan llegar hasta el abandono de la profesión. Sin perder la búsqueda de lo ideal, como apuntó Mollo (1980 en Ortiz, 1995), el docente debe ir más allá de lo que el buen profesor debe saber hacer, debe ser y debe pensar y en otras dimensiones además de la profesional, la personal y la sociocultural. Sin embargo la idealización excesiva perjudica al sí mismo real, menoscabando capacidad de acción y esto se traduce en pérdida de autoestima ya que se produce una contradicción entre el yo ideal y el yo

real, si comparamos ambos “yo” reflexionando sobre la práctica de la enseñanza, se puede obtener la primera crisis de identidad con la profesión, porque es necesario acortar la distancia entre la realidad cotidiana y la idealización pedagógica asimilada durante la formación inicial.

Por ello Ortiz, en su libro *“Los riesgos de enseñar”*, dice que las nuevas exigencias pedagógicas, sociales, culturales, etc., en cierta forma han desestabilizado la propia identidad profesional del docente al estereotipar una imagen idealizada de la enseñanza *“promovida por las series televisivas y una imagen conflictiva difundida por los medios de comunicación”*. (p 40) El contraste entre ambas imágenes produce un choque entre lo ideal y lo real.

Fernando Gil (1996), refiriéndose a las demandas que hacen al docente los nuevos especialistas en el campo de la educación, *“cuya misión transcurre fuera del aula”*, diseñando, programando se puede ver como un acoso “desde afuera” y menguando el quehacer docente, es decir, limitándolo al estricto cumplimiento de labores. Aunque esta opinión no es completamente compartida por todos, se siente como “ahora hay más quien mande y menos quien obedezca”. Se crean posturas burocráticas que despojan a los trabajadores de su autonomía y libertad.

Podemos notar que los elementos que son determinantes o influyentes en la conformación de una identidad profesional docente plena son muy heterogéneos; tienen que ver con la imagen de la profesión misma, la elección de la profesión, aspectos económicos como la remuneración laboral; la formación (inicial y continua), desarrollo profesional, socialización docente (relación con alumnos – compañeros-padres y representantes – directivos y otros), lugar de trabajo, procesos de adaptación, etc. De todos ellos es necesario aceptar lo positivo y lo negativo para poder lograr su manejabilidad y no permitir que se conviertan en factores que perturben o condicionen la labor profesional.

La identidad profesional se comienza a formar con la elección de la carrera docente y debe ir fortaleciéndose en la medida que la formación personal, pedagógica, organizativa, etc., y el desarrollo profesional se van produciendo como proceso. Entonces es necesario tomar en cuenta a quien elige la docencia como profesión: género, clase social, promedio de calificaciones en educación media, vocación, conocimiento de la carrera, etc., dado que ya existe una implicación intrínseca y/o extrínseca con la profesión y ciertamente marca un hito en la formación de la identidad profesional.

Esteve (2000) plantea además de la atención personal a los futuros estudiantes de magisterio, una organización y planificación de las instituciones encargados de brindarles la formación inicial en aspectos puntuales entre los cuales se encuentran los mecanismos selectivos de accesibilidad a la universidad, *“basados en criterio de personalidad y no sólo, como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual”* (33). Es importante considerar también las capacidades relacionales, sobre las cuales existen evidencias que el éxito obtenido en la enseñanza depende en gran medida de ellas. Igualmente es necesario considerar la madurez. Spranger (1958 en Esteve, 2000) ya lo advertía con estas palabras *“es lícito suponer que nadie puede ser un formador de hombres, si no ha sido antes un formador capaz y diligente de sí mismo”* (34).

Otro aspecto altamente significativo a considerar en los aspirantes a docentes es la concepción idealista bajo cuya óptica eligen la carrera, identificándose con *“una concepción idílica de la enseñanza, viéndose a sí mismo en el futuro dedicado a una labor de ayuda, de relación interpersonal individual, que poco tiene que ver con la práctica cotidiana de la enseñanza”* (Ídem, 35). Esta idealización lleva a una pérdida de identidad con la profesión al enfrentarse a la realidad.

Además de los aspectos señalados anteriormente, que deben ser considerados en los futuros docentes para la formación de su identificación profesional, Roger Amiel (1980 en Esteve, 1987, 108) añade

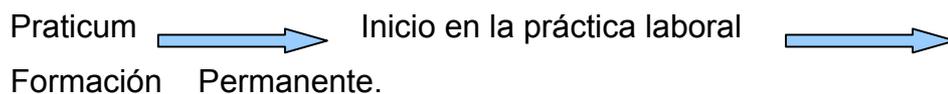
uno más de alta significación, según sus estudios realizados existe una clara relación entre salud mental y motivación de acceso a la profesión docente, entre ellas el “*amor a los niños*”, lo que podría significar personas de frágiles personalidades quienes compensan su debilidad estableciendo su dominio sobre seres “*débiles e indefensos*”.

La importancia radica al señalar que elegir una carrera es un proyecto de vida, minimizar lo que el individuo desea ser profesionalmente con lo que es, en otras palabras; “*lo que separa su ser de su proyecto*” (Kaddouri, 1996 en Bolívar, 1999, 121). En la formación de esa identidad profesional no se puede hablar de un desarrollo lineal sino de un continuo pero en el cual se suceden crisis, transformaciones y cambios.

Cuando nos referimos a la formación del profesorado, ésta no puede subordinarse solamente a programas externos de cambio, es necesario iniciar puntos de partida basados en la experiencia de los docentes para evitar “*incertidumbre, ansiedad o resistencia; y – sobre todo- dismantelar una ‘artesanía individual’*”. (Bolívar, 1999, 120)

La identidad debe ir fortaleciéndose en la medida que la formación personal, pedagógica, profesional, ..., y el desarrollo profesional y personal se van produciendo como proceso. Desde el comienzo, la “*entrada*” a la profesión determinada por la elección de la carrera, continuando en la formación inicial, haciendo un alto específico en el practicum (colocado en el lapso final del trayecto universitario y distinguido como una etapa que “*marca*” el futuro ingreso a la práctica profesional), seguido del ingreso al ejercicio laboral para continuar en la formación permanente.





Este proceso se da además sobre la base de cambios y reformas producto de problemas políticos o sociales que se transforman en problemas educativos, por ejemplo, el uso de las drogas y la violencia son problemas sociales a los que se les busca solución elaborando programas educativos y haciendo a la escuela y a los docentes responsables directos de su aplicación y éxito; lo que hace complejo el nivel de expectativas y las exigencias hacia el trabajo de los profesores. Se espera que la formación inicial forme un super yo y todo esto produce un enfrentamiento entre los ideales producidos en la formación inicial y la realidad de la cotidianidad escolar. Un ejemplo es la relación personal profesor – alumno, la cual también es idealizada en el período formativo y en la realidad no constituyen el elemento central de la práctica laboral, siendo las relaciones profesor – grupo las más frecuentes. Son muchas, pues, las lagunas existentes entre lo “visto” en la formación inicial y la realidad escolar.

Este distanciamiento entre lo ideal y lo real, es decir, la falta de congruencia entre la realidad y la imagen conlleva a que los docentes opten por abordarlo de diferentes formas (Esteve, 1993, 59):

- a) Los profesores que resuelven su crisis de identidad adaptando su conducta a las situaciones y problemáticas reales de la enseñanza, logrando estabilidad y equilibrio mediante una conducta integrada.
- b) Los profesores que abandonan todo esfuerzo de acomodarse a la realidad, se inhiben y caen en la rutinización al realizar una práctica impersonal.
- c) Los profesores no son capaces de romper con las contradicciones, fluctúan su conducta entre lo ideal y lo real.
- d) Los profesores que trabajan bajo el dominio de la ansiedad, abandonan sus ideales iniciales porque no saben adecuar su conducta a la realidad.

Con esta base, Barbier (1996) presentó las dinámicas de identidad que favorecen el compromiso con la formación:

CUADRO N° 2

Dinámicas de Identidad

Dinámicas de diferenciación de identidad.	En un proceso de movilidad profesional, se busca siempre una satisfacción mayor. La formación permite seguir el itinerario iniciado.
Dinámicas de confirmación de identidad.	La formación busca legitimar el itinerario. Satisfecho lo personal, se busca reconocimiento social.
Dinámicas de afirmación de identidad individual y colectiva	Búsqueda de mejorar la eficacia, basada en la mejora de los grupos con los que se está comprometido.
Dinámicas de preservación de la identidad.	Satisfecho lo personal se busca preservarlo, se trata de defensa de la identidad.
Dinámicas para otorgar una identidad.	Cuando no se ha alcanzado coherencia y unidad en la formación de la identidad, se buscan oportunidades en la formación.
Dinámicas de adquisición de la identidad	Privados de la representación de la identidad a pesar de sus experiencias, la formación busca brindar grupos de referencia como apoyo.
Dinámicas de restauración de la identidad	Cuando se ha devaluado la identidad, la formación busca cambiar la dirección hacia otro itinerario y dar forma a una nueva imagen de identidad.

Fuente: Bolívar, Antonio. (1999): "Ciclo de vida profesional del Profesorado de Secundaria". p.122

Es necesario no olvidar que se debe formar una identidad profesional deseada a partir de la identidad con la que ya contamos. Benhamid (1995-96) y Giddens (1995) citados por Bolívar (1999) definen identidad como el proceso de reflexión basado en las experiencias pasadas para poder comprometerse consigo mismo y con otros, así que la identidad profesional bajo este principio debe estar basada en todas las experiencias profesionales e incrementalmente llegar a la consecución de una identidad que sea la representación de una total satisfacción con la

profesión. En la medida en que se conoce y se practica un conocimiento que se ha elegido por decisión propia (vocación), este conocimiento (profesional) tiende a fortalecerse y la persona cada día que pasa se identifica más. Por ello es importante, se podría decir determinante, la etapa de inducción de los docentes en su transición de alumno a profesor, que al encarar la realidad obliga la aparición de dudas y tensiones, que les pueden llevar poco o mucho tiempo (dos o tres años), luchando por establecer su propia identidad profesional, el desarrollo de la carrera como proceso y en alta interdependencia con la formación y, con avances, regresiones, vacilaciones, declives, secuenciales o no, tampoco es determinante en la conformación de una identidad totalmente estable; es más, existen docentes que toda su “vida profesional” es una eterna exploración en búsqueda de una identidad que les otorgue una plena satisfacción. Pero sobre todo, es fundamental que los docentes, independientemente del nivel en que enseñen, se consideren a sí mismos como profesionales.

Es importante estudiar la construcción o reconstrucción de la identidad profesional estudiando un itinerario recorrido porque permite encontrar elementos de autoidentificación (autoconcepto, autoimagen, autoestima) que marcan una trayectoria y que pueden permitir presentar opciones de cambio desde los inicios del itinerario emprendido, lo que implica asumir el rol docente con propiedad más ahora que se han *“deteriorado notablemente el contexto y las condiciones en que se ejerce la docencia, ya que suponen un aumento en las dificultades a que deben hacer frente los profesores”* (Esteve, 2000,35).

La regla de oro en la identificación profesional está en *“Conocerse a sí mismo”*. Aquí está implícito el proceso de formación de personalidades en sus alumnos; es necesario entonces comprensión de sí mismo, conocimiento de sus necesidades, de sus ansiedades para resolverlas y posesión de un estilo personal para expresarse y relacionarse con los demás. Conocerse a sí mismo implica a su vez poseer un autoconcepto y

autoimagen que vigoriza la autoestima, que a su vez le fortalecerá para enfrentar al largo y complejo camino de la educación.

La identificación profesional se expresa entonces en la satisfacción por la carrera y la autonomía con que la ejerza, ambas reafirman la seguridad del docente en sí mismo y logran evitar la ansiedad y el estrés. Lograr entonces estabilidad y equilibrio mediante una conducta integrada, acorde con la realidad donde se trabaje.